PAŹDZIERNIK
WARSZAWA 1937

GŁOS SZKOŁY ZAWODOWEJ

ORGAN STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

MIESIĘCZNIK

ROK IX ◆ NR. 8

X WALNY ZJAZD DELEGATÓW

odbędzie się w Warszawie w dniach 27 i 28 listopada

S o b o t a 27 listopada:
godz. 10 — 14. Obrady Sekcyj Głównych,
godz. 16 — 20. Posiedzenie Pełnego Zarządu Głównego, } Szkoła im. Konarskiego Leszno 72.
godz. 20.15. Bankiet koleżeński (z udziałem rodzin P. T. Kolegów i Koleżanek).

N i e d z i e l a 28 listopada:
godz. 10.30. Obrady Plenum Zjazdu. } Szkoła Zgrom. Kupców, Prosta 14 (róg Waliców).

U w a g a:

1) Szczegółowy program obrad Plenum podany będzie w N-rze listopadowym „Głosu".

2) Stosownie do § 66 Statutu — wnioski i interpelacje powinny być wniesione za pośrednictwem Zarządów Kół do Zarządu Głównego najpóźniej do dnia 13 listopada b. r.

St. Malinowski — Warszawa

AUTORYTET WYCHOWAWCZY.

Przyglądając się życiu grup ludzkich, kierowanych wolą jednostki podziwiamy w przywódcach ich siłę sugestywną, ujawniającą się w oddziaływaniu na otoczenie.

Gdy się głębiej zastanowimy nad istotą oddziaływania jednej osobowości na drugą, to będziemy musieli stwierdzić, że analiza naukowa nie dała dotychczas odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki regulują wpływ człowieka na człowieka.

Możemy jedynie przypuszczać, że warunkiem nieodzownym skuteczności wpływu jest współodpowiedniość charakterów, poglądów czy celów, jednocześnie zdając sobie sprawę, że zagadnienia te umykają się spod zasięgu ścisłej wiedzy.

Technika wychowawcza dostarcza nam całego szeregu środków, nawet przepisów, w lepszym wypadku — rad, lecz należy pamiętać, że rygorystyczne stosowanie sztywnych przepisów nie jest bynajmniej oddziaływaniem wychowawczym. Wychowanie młodzieży musi być pracą żywą, pełną inicjatywy, zdolną dostosować się do zmieniających się okoliczności życia tak skomplikowanego nieraz w swych przejawach.

Różne są metody oddziaływania na ludzi, jak różni są ludzie, jak różne — charaktery i usposobienia ludzkie. Postaram się przeprowadzić analizę wpływu wychowawczego, korzystając z cennych myśli prof. B. Suchodolskiego, wypowiedzianych na kursie pedagogicznym w r. 1936.

Z punktu widzenia głębokości przenikania do najbardziej powierzchownych zabiegów należy zaliczyć stosowany na szeroką skalę *przymus*. Przeciwnicy tej metody nie bez słuszności twierdzą, że jest to niszczenie osobowości ludzkiej, szkoła obłudy, fałszu, udawania, zaprawiania do rewanżu, odegrania się, powetowania.

Zwolennicy natomiast powiadają, że przymus pomaga do skrystalizowania się osobowości, stanowiąc pewien ośrodek skupienia. Maskowanie istotnych przeżyć pod wpływem przymusu jest zjawiskiem przejściowym: niebawem dostosujemy swe życie wewnętrzne do nowych warunków i pogodzimy się z nimi. Lubimy czasem powierzyć komuś odpowiedzialność za swe losy — jest to także argument zwolenników przymusu.

Jakie jednak stanowisko ma zająć wychowawca? Powiedz-

my sobie otwarcie. W pewnych wypadkach należy stosować przymus, lecz nie szablonowo. Winniśmy ściśle określić jego cele i dostosować do typów psychicznych wychowanków. Jedynie w ten sposób pojęty przymus może dać pozytywne wyniki wychowawcze.

Metodą sięgającą znacznie głębiej jest *dyscyplina* czyli przymus uwewnętrzniony. W ścisłym znaczeniu tego słowa będziemy mieli do czynienia z charakterem zdyscyplinowanym, gdy zamierzenia które mamy osiągnąć w szkole przenikną do osobowości ucznia, staną się jego wewnętrzną potrzebą. Tutaj czynnikiem decydującym jest świadome współdziałanie wychowanka; bez tego nie ma dyscypliny.

Zdyscyplinowanie się nie należy do rzeczy łatwych. Proces ten polega przeważnie na stosowaniu systematycznych ćwiczeń charakteru przez wykonywanie pewnych czynności trudnych do spełnienia, nie związanych funkcjonalnie z zainteresowaniem. Taka świadoma praca nad sobą może odegrać wybitną rolę w kształtowaniu się osobowości ludzkiej, lecz nie zawsze; często pozostaje bez echa i przemija szybko jak młodość.

Z dzisiejszego punktu widzenia dyscyplinę należałoby ująć inaczej. Musi być przede wszystkim wytknięty wyraźny cel i w związku z celem postawione konkretne zamierzenie na pewien okres czasu. W grę będą wchodziły dwa zasadnicze momenty: zorganizowanie pracy i wyrzeczenie się pewnych przywilejów natury osobistej. Z tego stanowiska ludzi pochłoniętych jakąś pracą, pracujących z zapałem, należy uważać za zdyscyplinowanych. W szkole dyscyplinę należy wyrabiać w toku czynności i zamierzeń ważnych dla młodzieży. Jeżeli poza sprawami porządkowymi żaden cel wyższy nie będzie przyświecał pracy wychowawczej, to dyscyplina załamie się, jak każde zresztą zamierzenie nie oparte na podłożu ideowym.

W szkołach zawodowych, a szczególniej w takich, gdzie praca odbywa się na dwie zmiany, sprawa porządku jest niewątpliwie bardzo ważna; dlatego winno się tu wyrabiać dyscyplinę na gruncie celowości przymusu porządkowego. Nie — porządek dla porządku, lecz dla wydajności pracy i należytego zorganizowania życia zbiorowego. W dzisiejszych czasach sprawy te posiadają szczególnie ważne znaczenie.

Przejdźmy teraz do metod oddziaływania opartych na auto-

rytecie. Autorytet nauczyciela — to pięta achillesowa pracy wychowawczej.

Istnieją zasadniczo dwa rodzaje autorytetu: *krępujący* i *wyzwalający*, wynikające bezpośrednio z charakteru jednostki wyposażonej w autorytet i z warunków pracy tej jednostki.

W szkole tradycyjnej królował autorytet krępujący, dogmatyczny, poniżający ucznia; nauczyciel narzucał wychowankom pewne wiadomości, przy czym ostateczny cel badań i dociekań był tylko jemu (nauczycielowi) wiadomy.

Inny autorytet posiada nauczyciel, który „pracę nad uczniem” traktuje jako współpracę z nim, nauczyciel zachowujący się w stosunku do uczniów w sposób raczej koleżeński. Jest to autorytet wyzwlający, podnoszący, którego najjaskrawszym przykładem jest praca laboratoryjna profesora i asystentów, dążących wspólnym wysiłkiem do jednego celu. Charakterystyczną cechą takiej pracy jest *wspólnota dążenia*. Tego rodzaju autorytet — to najwyższa forma oddziaływania wychowawczego.

Dzisiejsze metody dydaktyczne pragnąc oprzeć nauczanie na autorytecie wyzwalającym wprowadzają formy poszukujące; metody te w dzisiejszych warunkach nie zawsze dadzą się zastosować i lepiej jest gdy wcale nie są stosowane, niż miałyby się stać parodią nauczania.

Szkoła zawodowa w obecnym nawet stanie jest bliższa ideału, gdyż praca warsztatowa przy umiejętnej korelacji z nauczaniem teoretycznym sama w sobie posiada cechy wyzwalające. Te dodatnie warunki nie rozwiązują zagadnienia całkowicie. Chodzi o to by autorytet istniał i to jest najważniejsze.

Jak go zdobyć? Niewątpliwie nauczyciel winien posiadać duży zasób wartości wewnętrznych oraz zdolność emanacji: jest to ów talent pedagogiczny, który ułatwia nauczycielowi pracę w szkole i przywiązuje do niej. Analiza warunków niezbędnych do zdobycia autorytetu wysuwa następujące czynniki: wiedzę, umiejętność współżycia z uczniami, poważny stosunek do wszelkich zamierzeń uczniowskich, logiczność zarządzeń, takt i wiele innych tak zwanych „cech dobrego nauczyciela”.

Ujmując zagadnienie od strony praktycznej należy z naciskiem podkreślić, że wszelkie poczynania wychowawcze trzeba rozpocząć od rewizji swych własnych pojęć w danej dziedzinie.

Znając przy tym warunki lokalne można określić, co da się w danej szkole przeprowadzić, a co — nie, gdyż wszelkie teorie są słuszne tylko do pewnych granic.

Szkoły, w których istnieją dobrze prowadzone samorządy uczniowskie oraz kółka fachowe, zorganizowane w łonie samorządu, posiadają idealny teren, na którym może być realizowane z powodzeniem oddziaływanie wychowawcze *przez autorytet wyzwalający.*

Wymienione czynniki: przymus, dyscyplina i autorytet stanowią jak gdyby skalę głębokości wpływu wychowawczego.

Rozpatrzmy teraz pracę wychowawczą od strony metod. Metodą stosującą przymus i dyscyplinę jest tak zw. *metoda nakazu i pouczenia.* Jest to metoda dobrze znana nauczycielom i wychowawcom. Regulaminy szkolne, instrukcje dla dyżurnych, godziny wychowawcze, moralizowanie — oto narzędzia tej, bardzo rozpowszechnionej, metody. Narzędzia te służą do operowania zarówno rozumu jak i uczucia; intuicja nauczyciela ma wskazać właściwe drogi postępowania i podpowiedzieć mu kiedy należy się odwołać do rozumu, kiedy sięgnąć do argumentów emocjonalnych. Odwoływanie się do rozumu nie zawsze daje pożądane rezultaty i nie skutkuje wcale w szkołach powszechnych, gdyż umysł dziecka mniej więcej do lat czternastu nie jest zdolny do abstrakcji i nie reaguje na dowody rozumowe. Droga uczuciowa też nie zawsze doprowadzi do celu. Jest to sprawa bardzo subtelna, wymagająca właściwego podejścia i wyczucia.

W każdym razie ten rodzaj postępowania zaleca się raczej w stosunku do poszczególnych uczniów niż do całej klasy. Jednoczesne oddziaływanie uczuciowe na zbiorowość uczniowską może mieć również miejsce, np. na niektórych uroczystościach szkolnych, pod warunkiem jednak, by uroczystości te były starannie przygotowane i z należytym pietyzmem wykonane.

Jednym z elementów charakteryzujących omawianą metodę są nagrody i kary. Dzisiejsza pedagogika bardzo krytycznie się odnosi do tego rodzaju środków, tym nie mniej są one stosowane w większości szkół z różnym skutkiem. Niezmiernie ciekawe wyniki dało doświadczenie przeprowadzone w jednej ze szkół. Trzy klasy o jednakowym poziomie prowadzono przez pewien czas w różnych klimatach pedagogicznych. W jednej —

podkreślano i chwalono na każdym kroku pilność, w drugiej — ganiono objawy ujemne, trzecią — pozostawiono w atmosferze obojętności dydaktyczno - wychowawczej. W wyniku — najlepsze postępy wykazała klasa chwalona, drugie miejsce zajęła ganiona a na szarym końcu została — obojętna. Wniosek: należy podkreślać dobre wyniki, podnosić ucznia, sublimować.

Stanowisko naukowe w odniesieniu do tych zagadnień jest jednak bardzo ostrożne. Musimy sobie zdawać sprawę, że potrzeba stosowania nagród i kar świadczy o niedoskonałości dzisiejszego stanu wychowania młodzieży. Nagradzamy lub karzemy wychowanka po to, by go poruszyć, podniecić w pracy, gdy spostrzegamy, że praca ta nie posiada właściwego tempa, gdy stwierdzamy brak należytego zainteresowania. Jest to ze stanowiska dzisiejszej pedagogiki największym niedomaganiem systemu. Gdy się pracą interesujemy, to już samo osiągnięcie celu w nauce winno być dla nas najhojniejszą nagrodą, którą sami sobie wymierzamy.

Metodzie nakazu i pouczenia przeciwstawia się t. zw. metodę *opieki i czynności*, opartą na autorytecie. Bezsprzecznie ta metoda wyda się człowiekowi dzisiejszemu, który spostrzega i wyczuwa pewne przeobrażenia psychiki młodzieży, bardziej trafną, bardziej zbliżoną do ideału. Błędem dawnych metod było mniemanie, że psychika ludzka działa sprawnie jak zegarek. Ostatnie zdobycze w dziedzinie psychologii obaliły to twierdzenie. Psychologia głębi np. wskazała na całe zespoły podświadomych kompleksów, które w procesie rozwoju osobowości mogą odegrać decydującą rolę.

Różnica podejścia do spraw wychowania przedstawia się jak następuje: dawniej twierdzono, że można skłonić człowieka do pewnego postępowania, licząc na sprawne funkcjonowanie poszczególnych mechanizmów jego psychiki, dziś — organizując pewne czynności ludzkie staramy się wywrzeć wpływ na jego psychikę. Jest to sprawa warta głębszego zastanowienia się, gdyż metoda opieki i czynności oparta jest właśnie na tym podstawowym założeniu psychologii wychowawczej.

Musimy osiągnąć czynną postawę ucznia i roztoczyć opiekę nad jego pracą samodzielną; nie moralizować i pouczać, lecz troszczyć się o *sytuacje*, o *ośrodki zainteresowań*. W wypad-

kach, gdy uczeń zobojętnieje, nie karać, lecz starać się wyjaśnić, dlaczego się nie uczy, *szukać przyczyn.* Przyczyny te mogą tkwić w warunkach domowych ucznia, w przeżyciach wewnętrznych w związku z rozwojem fizycznym, wreszcie w specjalnych zainteresowaniach, które należy cenić i pielęgnować, gdyż one głównie decydują o wartości jednostki.

Zastanówmy się teraz, jak ma się przedstawiać praca wychowawcza na tle zadań społecznych jednostki. W społeczeństwach pierwotnych proces uspołeczniania polegał jedynie na wrastaniu w środowisko, nasiąkaniu jednostki. Społeczeństwa cywilizowane, stwarzając uświęcone obyczaje i prawa pisane zaczęły *przygotowywać* jednostkę do życia w danym środowisku. Z punktu widzenia nowej pedagogiki *wychowanie przygotowujące* nie wystarcza, gdyż ujmując cele wychowania zbyt jednostronnie, zaniedbuje moment wyżycia się, który w okresie rozwoju sił zarówno duchowych jak i fizycznych winien być osią pracy wychowawczej.

Dziś stosuje się już szeroko metody wychowania *uczestniczącego,* posiadającego charakter aktualny, apelującego do tych tendencyj, które w danym okresie rozwojowym młodzież ujawnia.

Przygotowując młodzież do życia, dajemy jej z konieczności gotowe wzory układu społecznego, licząc na to, że kiedyś w przyszłości, gdy synowie zastąpią ojców, nasze obyczaje i prawa będą zachowane bez zmian. Wychowanie uczestniczące ma inne cele.

Tu chodzi przede wszystkim o danie możności młodzieży wyżycia się i przejęcia sprawami ważnymi z jej punktu widzenia. Młodzież nie widzi świata w rzucie perspektywicznym, myśli jej ograniczają się do dwóch wymiarów i dlatego przyszłość — to sfera marzeń nierealnych. Argument, że coś może się przydać w przyszłości, najczęściej zawodzi.

Trzeba dać młodzieży coś rzeczywistego, realnego; coś co dla niej w danej chwili jest potrzebą funkcjonalną, co ją naprawdę interesuje, unikając ćwiczeń przygotowawczych, posiadających wyraźną cechę sztuczności.

Na terenie szkoły króluje wychowanie przygotowujące; idąc jednak za wskazówkami psychologii funkcjonalnej, można stopniowo wprowadzać momenty wychowania uczestniczącego.

Dydaktyka poszła w tym kierunku naprzód, zalecając znaną już dobrze metodę projektów; w dziedzinie wychowania jesteśmy również na dobrej drodze.

Organizacja uczniowska zwana samorządem jest idealnym terenem, na którym wychowanie w pojęciu szkoły dzisiejszej może być realizowane. Wynik pracy będzie tu jednak zależał nie tylko od jej ilości i szczerości zamierzeń: decydującą rolę odegra właściwe podejście i jasne postawienie sprawy celów samorządu. Mamy do wyboru albo „zabawę w dorosłych" — sztuczną miniaturę, modelik przyszłej organizacji (St. Zj. A. P.), lub żywy, krwisty zespół, rozwiązujący zagadnienia i konflikty właściwe swemu wiekowi. Zespół taki musi być umiejętnie kierowany; nie każde zagadnienie samo się wyłoni, potrzebna jest dyskretna lecz zdecydowana pomoc i odpowiednie naświetlenie. Wychowawca posiadający zaufanie młodzieży be trudu wyczuje, jakie sprawy mogą zainteresować ogół uczniów i wybierze z życia szkolnego te, które będą stanowiły zręby planu wychowawczego.

Ponieważ istotną treścią pracy samorządu jest codzienne życie szkolne, jasnym jest, że sprawy porządkowe znajdą się również w programie tej organizacji.

Jeżeli jednak kierownictwo szkoły poprzestanie wyłącznie na tej dziedzinie zagadnień, to poza zewnętrznym wrażeniem „szkoły, w której panuje porządek", nie osiągnie nic więcej.

Życie szkolne musi obfitować w momenty wynikające organicznie z zainteresowań młodzieży, momenty natury zarówno emocjonalnej jak i intelektualnej. Bezsprzecznie najważniejszym czynnikiem jest w szkole autorytet naukowy nauczyciela, wiedza; lecz na podstawie doświadczenia musimy stwierdzić, że najlepsza nawet lekcja pozostanie tylko lekcją.

Trzeba rozwijać w młodzieży jej indywidualne zainteresowania, organizując kółka fachowe na terenie samorządu; w pracy kółek naprawdę mogą zabłysnąć momenty wychowania uczestniczącego, opartego na wyzwalającym autorytecie nauczyciela.

Jakież wnioski można wyciągnąć z powyższych rozważań, przeniesionych na teren szkoły, gdzie doświadczenie może potwierdzić lub obalić teorię?

Sądzę, że *przymus początkowy* w każdej szkole, a w zawodo-

wej tym bardziej jest niezbędny; nie można jednak poprzestać na tej formie oddziaływania wychowawczego. Stosując przymusnależy wyjaśnić w sposób przekonywający *cel* wszelkich zarządzeń i dążyć stopniowo — z jednej strony do zautomatyzowania czynności niższego rzędu (porządek, higiena, wyrobienie towarzyskie), z drugiej — do samodzielnej, świadomej pracy młodzieży, opartej na istotnych zamiłowaniach. Osiągnięcie takiego stanu rzeczy okaże się możliwym dla nauczyciela, który poza wiedzą fachową da młodzieży cząstkę siebie, swych ideałów, swej wiedzy nadprogramowej i weźmie żywy udział w tych pracach, które młodzież lub pewne grupy młodzieży będą specjalnie interesowały.

Stąd wniosek, że, chcąc postawić szkołę na odpowiednim poziomie, należy rozpocząć pracę od siebie. Rachunek sumienia nauczycielskiego — to akt psychiczny, stanowiący niezbędny element pracy pedagogicznej. Jeżeli nie posiadamy dyscypliny wewnętrznej, zastosujmy do siebie metodę przymusu, a z pewnością zdobędziemy największy atut wychowawcy — autorytet.

Prof. dr. Tad. Hilarowicz — Warszawa.

PIERWSZA LEKCJA PRAWOZNAWSTWA W LICEUM ADMINISTRACYJNYM.

Literatura pedagogiczna, dotycząca nauczania prawa w szkołach średnich, prawie że nie istnieje. Jeżeli metoda nauczania języków, nauk przyrodniczych, historii, czy matematyki jest oddawna przedmiotem szczegółowych i głębokich rozważań, to o ile chodzi o nauczanie prawa w szkołach średnich, dotychczas prawie nie spotykamy się z rozważaniami na ten temat, poza ustalaniem ogólnych programów. Objąwszy od początku roku szkolnego 1937/8 nauczanie prawoznawstwa w I Państwowym Liceum Administracyjnym w Warszawie i będąc w trakcie opracowywania podręcznika prawoznawstwa dla liceów administracyjnych i handlowych, pragnę podzielić się z czytelnikami moimi doświadczeniami, a w szczególności przedstawić w skróceniu przebieg pierwszej, 2-godzinnej lekcji prawoznawstwa w tymże liceum, która jako lekcja pierwsza

miała według moich założeń pedagogicznych jak gdyby wstępnie oswoić uczniów z przedmiotem, zbliżyć ich od razu do niego, dać nauczycielowi sposobność do próbnego wysondowania podstaw myślenia logiką prawniczą u uczni i wreszcie wpoić im już na samym początku przekonanie, że pojęcia prawne są ściśle związane z życiem codziennym.

Nauczyciel: Będziecie się uczyć prawa. Pamiętajcie o tym, że z pojęciami prawnymi mamy do czynienia ciągle w naszym życiu codziennym i że ciągle operujemy pojęciami prawnymi, chociaż sobie czasem nie zdajemy z tego sprawy. Kto z was może mi powiedzieć, w jakim znaczeniu używamy słowa „prawo" w życiu codziennym?

Uczeń A. Mówimy czasami: to jest moje prawo, nie daruję tego, bo mam prawo do tego.

Nauczyciel: Dobrze, a jak byś w takim razie określił znaczenie słowa „prawo" w tych wyrażeniach, które podałeś?

Uczeń A: Jeżeli mówię „moje prawo", to znaczy ,że coś mi się należy.

Nauczyciel: Dobrze. A może komuś z was się nasuwa, że słowa „prawo" używamy w życiu codziennym także w innym znaczeniu.

Klasa milczy.

Nauczyciel: Może wam się nasuwa znaczenie słowa „prawo" jako czegoś, co nas obowiązuje?

Uczeń B: A tak. Mówimy, że prawo nakazuje nam płacić podatki, albo że prawo nakazuje nam służyć we wojsku.

Nauczyciel: powołując się na przykłady, przytoczone przez uczniów A i B wykłada szczegółowo o pojęciu prawa w znaczeniu przedmiotowym (objektywnym) i prawa w znaczeniu podmiotowym (subiektywnym), nawiązując ciągle do tego, że sami uczniowie A i B już właściwie podali w najogólniejszej formie definicję prawa w znaczeniu przedmiotowym i podmiotowym, co dowodzi, że pojęcie to jest wszystkim znane i w codziennych naszych wyrażeniach odróżniane.

Następnie nauczyciel zapytuje, jaki jest stosunek prawa do moralności?

Uczeń C: Różnica polega na tym, że za przekroczenie prawa może sąd ukarać, a za przekroczenie zasad moralnych nie.

Nauczyciel koryguje nieco to określenie ucznia C i wyjaśnia, że wiele zasad moralnych jest równocześnie normami

prawnymi, ale że istotnie są takie zasady moralne, które mają sankcję religijną, społeczną, czy towarzyską, ale które nie stały się jeszcze normami prawnymi, i wzywa uczniów do podania przykładu.

Uczeń D: Np. jeżeli ktoś widzi, że ociemniały boi się sam przejść przez ulicę i daje na wszystkie strony znaki błagalne o pomoc przy przejściu, a ludzie przechodzą obojętnie koło niego, jest to z nich strony niemoralne, sprzeczne z zasadą miłości bliźniego i pomocy dla nieszczęśliwych, ale nie mogą być za to karani, bo prawo na nich tego obowiązku nie nakłada.

Nauczyciel uznaje ten przykład za bardzo dobry i wyjaśnia uczniom szczegółowo stosunek prawa do moralności zwracając szczególną uwagę na to, że należy dążyć do tego, aby jaknajwięcej zasad moralnych stawało się normami prawnymi.

Następnie nauczyciel pragnie wybadać wstępnie zdolności uczniów do konstruowania pojęć prawnych.

Nauczyciel: Kto z was mi powie, co to jest sprzedaż?

Uczeń E: Jest to wymiana pomiędzy producentem a konsumentem.

Nauczyciel: Zastanów się nad tym, czy definicja ta jest słuszna? Czy jeżeli sprzedajesz starą książkę w antykwarni, czy to jest sprzedaż?

Uczeń E: Oczywiście.

Nauczyciel: A czy ty jesteś w tym wypadku producentem tej książki a antykwariusz konsumentem?

Uczeń E: Oczywiście, że nie.

Nauczyciel: Widzisz więc, że określenie twoje jest fałszywe. Kto z was spróbuje określić, co się przy sprzedaży dzieje, co daje kupujący, a co daje sprzedający.

Uczeń E: Teraz rozumiem: sprzedaż polega na tym, że jeden daje drugiemu jakąś rzecz, a drugi mu za to płaci pieniądze.

Nauczyciel odczytuje artykuł 294 kodeksu zobowiązań, zawierający definicję umowy — sprzedaży, wyjaśnia ją i zwraca uwagę na to, że uczeń E podał na podstawie codziennego doświadczenia życiowego definicję zbliżoną do kodeksowej. Następnie nauczyciel zapytuje, co to jest zamiana i czym się różni od sprzedaży.

Uczeń F: Zamiana polega na tym, że się daje rzecz za rzecz.

Nauczyciel: odczytuje artykuł 352 kodeksu zobowiązań, również wyjaśnia go i zwraca uwagę na to, że uczeń podał defini-

cję zamiany zbliżoną do definicji kodeksowej. Następnie nauczyciel w podobny sposób na odpowiednie zapytanie otrzymuje od uczniów definicje pożyczki, darowizny i poręczenia. We wszystkich tych wypadkach uczniowie na podstawie swoich doświadczeń życiowych dają definicje na ogół trafne i zbliżone do definicyj ustawowych. W niektórych wypadkach trzeba definicje podane przez uczniów skorygować względnie zmusić ucznia do samodzielnego skorygowania fałszywej definicji przez pobudzenie go do myślenia w pewnym kierunku. Np. uczeń D. na zapytanie, co to jest pożyczka, odpowiada, że przy pożyczce jeden daje drugiemu pieniądze „do używania", a drugi jest zobowiązany je zwrócić.

Nauczyciel: Zastanów się nad tym, coś powiedział. Czy jeżeli ktoś ci pożyczy 5 złotych, to czy dał ci te pieniądze „do używania", czy na własność? Czy one są twoje, czy nie twoje?

Uczeń D. — pomyślawszy chwilę, odpowiada: Oczywiście, że są moje, bo mogę z nimi zrobić, co mi się podoba.

Nauczyciel wyjaśnia wobec tego, że przy pożyczce przenosi się na własność biorącego przedmiot pożyczki i wyjaśnia jej istotę. Na zakończenie lekcji nauczyciel zapytuje: O czym przekonaliście się z tych prób samodzielnego określania pojęć prawnych, które miały miejsce podczas dzisiejszej lekcji?

Uczeń G.: Przekonałem się, że każdy z nas umie trochę prawa, chociaż się go nie uczył, tylko trzeba umieć myśleć i przypominać sobie, co pamiętamy z codziennego naszego życia.

N. b. Nauczyciel jest z oświadczenia tego ostatniego ucznia zadowolony, gdyż jest ono dla niego dowodem, że zasadniczy cel pierwszej lekcji jest do pewnego stopnia osiągnięty, bo uczniowie zrozumieli, że prawo jest ściśle związane z życiem codziennym.

---

[1]) Teksty przepisów prawnych, wspomnianych w niniejszym artykule:

Art. 294 polskiego kodeksu zobowiązań z roku 1933: „Przez umowę *sprzedaży* sprzedawca zobowiązuje się przenieść własność rzeczy lub inne prawa majątkowe na kupującego, który zobowiązuje się zapłacić określoną cenę."

Art. 352 polskiego kodeksu zobowiązań: „Przez umowę *zamiany* każda ze stron zobowiązuje się przenieść na drugą stronę własność rzeczy, lub inne prawo majątkowe wzamian za zobowiązanie się do przeniesienia własności rzeczy lub innego prawa majątkowego."

Art. 430 polskiego kodeksu zobowiązań: par. 1 „Przez umowę *pożyczki* dający pożyczkę zobowiązuje się przenieść na własność biorącego przedmiot pożyczki, a biorący zobowiązuje się zwrócić przedmiot pożyczki w rzeczach tego samego gatunku i takiej samej jakości.“ par. 2 „Przedmiotem pożyczki mogą być pieniądze lub inne rzeczy zamienne.“

Inż. Edm. Waliszewski — Poznań.

PRZYCZYNEK DO PROGRAMóW NAUCZANIA FIZYKI PRZEMYSŁOWEJ W SZKOŁACH ZAWODOWYCH DOKSZTAŁCAJĄCYCH.

Wobec doniosłości kształcenia zawodowego oraz skromności zasadniczej budżetu Min. Wyz. i O. P., w szczególności zaś szczupłość ram wyposażenia Departamentu Szkolnictwa Zawodowego, należy tym baczniejszą zwrócić uwagę na celowość poczynań w dziedzinie rozwojowej tej gałęzi szkolnictwa.

Pod tym względem wydane pod koniec ubiegłych wakacji programy „tymczasowe” nastręczają poważne zastrzeżenia.

Przede wszystkim niezupełnie są one zgodne z ustalonymi przez Komisje zasadami i postulatami.

Nie sposób w ramach jednego artykułu omówić całokształtu poruszanych zagadnień. Należy więc zwrócić uwagę na zasadnicze ich usterki: brak korelacji szeregu przedmiotów nauczania, często niezrozumiały podział materiału nauczania.

Poniżej przytoczę kilka przykładów, dotyczących przedmiotu fizyki przemysłowej, wyjętych z programu dla szkół zawodowych dokształcających.

Zanim jednak zajmiemy się szczegółami, należałoby omówić i ustalić gruntowniej, na czym polega współpraca fizyki z techniką, skoro artykuł niniejszy temu właśnie poświęcony jest zagadnieniu.

Pozwoli to nam jednocześnie ustalić pożądane drogowskazy do wytyczenia kierunków nauczania i celów nauczania fizyki w szkołach zawodowych.

Pojęcie *„fizyki przemysłowej”*, czy też, jak kto woli *„technicznej”* jest u nas dopiero w stadium krystalizacji. Do ustalenia istotnej treści i wagi wzajemnego uzupełniania się fizyki,

jako nauki, z rozwojem nowożytnej techniki u nas jeszcze daleko.

Najdalsze i najgłębsze kręgi zatacza zasiąg uświadomienia pod tym względem u naszych zachodnich i wschodnich sąsiadów w Niemczech i w Rosji.

Przed wojną jeszcze dały się wśród nauczycielstwa niemieckiego wyczuwać dążenia (zjazd naucz. szk. średn. w Jenie 1911 r.) do rozszerzenia programów uniwersyteckich w sensie zaprowadzenia równorzędnie do nauk ścisłych nauczania praktycznego stosowania tych nauk. Idea ta znalazła poparcie wśród profesorów uczelni akademickich. Realizacja nie kazała też na siebie czekać. Zaraz po zakończeniu wojny światowej wchodzą do programów nauczania obok fizyki naukowej wykłady fizyki stosowanej w całokształcie, bądź wybranych gałęzi.

I to zarówno na politechnikach w Berlinie, Brunświku, Darmstacie, Karlsruhe oraz w Wiedniu), jak i w szeregu uniwersytetów (w Berlinie, Frankfurcie, Fryburgu, Jenie, Gryfii, Bonn i Kolonii).

Jeszcze dalej posunięto się w Zurychu, tworząc specjalny wydział fizyki technicznej.

Wobec słabo rozwiniętego przedwojennego rosyjskiego przemysłu w Rosji dopiero po wojnie otworzyła się możliwość współpracy fizyki naukowej z wytwórczością. Stosunki zmieniły się jednak po wojnie w sposób zasadniczy. Badania laboratoryjne z zakresu zastosowania zdobyczy nowoczesnej fizygi stoją tam dzisiaj bardzo wysoko.

Postępy techniki idą dzisiaj na całym świecie ręka w rękę z naukowymi zdobyczami fizyki. Bywają nawet często pobudką do laboratoryjnych dociekań, jak to się stało np. w dziedzinie radiotechniki i telewizji.

Przyczyniło się to walnie do zburzenia murów wzajemnego uprzedzenia pomiędzy adeptami wiedzy ścisłej i jej praktycznymi realizatorami.

Wraz ze zburzeniem okopów nieufności zaczęła się i wre celowa współpraca.

Rzecz prosta, że współpraca ta musi być oparta na podstawach naukowych i przeprowadzana metodami naukowymi. Stąd powstawanie przy większych, a nawet średnich warszta-

tach technicznych laboratoriów doświadczalnych, badawczych i sprawdzających, pracujących ściśle naukowymi sposobami.

Stąd płynie również tendencja do wykorzystywania technicznego niezupełnie jeszcze dojrzałych ustaleń nauki, jak się to stało we wspomnianej radiotechnice, telewizji i awiacji.

Z powyższego daje się wysnuć następujący wniosek. Fizyka stosowana, zwana również przemysłową lub techniczną, zyskała dzisiaj już wszędzie prawo obywatelstwa, a zasługi jej zarówno dla fizyki naukowej (której umożliwia korzystanie z postępów techniki), jak i dla wytwórczości (ułatwia bowiem zastosowanie zdobyczy naukowych do celów praktycznych) są niezaprzeczalne. Symbioza nauki z techniką ustala się ku obopólnej korzyści.

Konieczność współpracy fizyki naukowej z techniką w Polsce narzuca się siłą konieczności z coraz więcej kategorycznym imperatywem. Drogą prowadzącą do celu byłoby stworzenie na naszych wyższych uczelniach odpowiednich katedr i niezbędne ich wyposażenie oraz rozwój sieci laboratoriów fabrycznych, reprezentowanej obecnie przez nikłą liczbę placówek pionierskich.

Trudniejszą jest sprawa zdefiniowania, na czym polega istota „fizyki przemysłowej", a co za tym idzie, ustalenia programu jej nauczania na różnych szczeblach szkolnictwa zawodowego.

Problem wydaje się nie nasuwać większych wątpliwości jedynie na pioziomie najwyższym szkół akademickich. „Teoria", powiada prof. dr S. Szczeniowski, „doświadczenia i technika stanowią właściwie jedną całość, abstrakcyjne i napozór zupełnie oderwane od życia badania teoretyczne przygotowują, według słów Heisenberga, grunt pod dalszy rozwój fizyki doświadczalnej i techniki i, gdyby nie postępy teorii — gruntu tego wkrótce by zabrakło".

Stwierdziliśmy jednak siłą faktów, że bywa i odwrotnie, że udatne eksperymenty techniki kładą podwaliny pod rozbudowę teorii.

W laboratorium uniwersyteckim lub politechnicznym obojętnym staje się za tym punkt wyjścia. Obojętnym jest tutaj, czy pewne ustalenia teoretyczne posłużą za podwalinę możebności praktycznych, czy też odwrotnie ustalone technicznie fak-

ty będą służyły jako podłoże sprawdzania lub dalszej rozbudowy przesłanek teoretycznych.

Zgoła odmiennie przedstawia się sprawa na średnim i niższym poziomie nauczania. Nie ma tu miejsca dla eksperymentu uprzednio niesprawdzonego, dla samodzielnych lub kierowanych badań i dociekań pionierskich. Zwłaszcza wobec ściśle wymierzonych i z reguły szczupłych ram czasowych.

Materiał musi być podany w formie zdecydowanej, konkretnej, przejrzyście jasnej, konsekwentnej i zaokrąglonej, nawet w wypadkach fragmentarycznego traktowania, jak to z konieczności musi mieć miejsce w szkolnictwie zawodowym dokształcającym. Fragmentaryczne ujmowanie będzie się tu narzucało z tym większym naciskiem, im liczniej frekwentowaną i wyżej zorganizowaną, tym samym na większą ilość specjalności zróżnicowaną będzie szkoła.

Powstaje tedy dylemat. Czy podwaliną zastosowań praktycznych, punktem niejako wyjścia, mają być ustalenia teoretyczne, czy raczej głównym ośrodkiem nauczania mają być zastosowania praktyczne, realia techniczne, na podstawie których wyprowadzać należy prawdy i ustalenia teoretyczne.

Sądzę, że od zdecydowanej odpowiedzi na te dylematy zależy w najistotniejszej mierze rozwój nauczania „fizyki przemysłowej” w naszych szkołach zawodowych. Na tej odpowiedzi muszą się też oprzeć przyszłe programy i związane z nimi podręczniki. Paląca i pilna potrzeba takich podręczników nie wymaga chyba uzasadnień.

Otóż odpowiedź ta nie jest bynajmniej łatwa. Wiąże się ona ściśle z definicją istoty „fizyki przemysłowej”, a takiej definicji dotychczas nie ma.

Nie może tu również obowiązywać reguła o „złotym środku”. Trochę tak i trochę tak. Zasadzie tej zdają się hołdować autorzy nowych programów tymczasowych.

Mam wrażenie, że bliższy będę istoty rzeczy, przychylając się raczej do drugiej z wyżej przytoczonych alternatyw, nie negując, że pewne, ale też tylko pewne, nieliczne dające się ściśle ustalić przesłanki teoretyczne muszą poprzedzić omawiane realia. W przytłaczającej większości wypadków może i powinno być odwrotnie.

Stwierdzić należy, że w sensie tej tezy „fizyka przemysłowa” w naszym szkolnictwie zawodowym dotychczas nie istnieje, a powstanie jej ogłoszone programy zdają się odsuwać ad „calendas graecas”, o ile w ogóle nie stawiać pod znakiem zapytania.

„Fizyka przemysłowa” nie istnieje, ani w programach, ani w podręcznikach. O ile wiem, uczyniono dotychczas dwie nikłe próby przełamania w pożądanym kierunku inercji układu podręczników fizyki, dopasowanych do programu tego przedmiotu w szkołach ogólnokształcących. Mówi się o doskonałej, ale fragmentarycznej i nieco chaotycznie ułożonej „Mechanice stosowanej” inż. Krasuskiego, wydawanej obecnie zeszytami na powielaczu przez Dyrekcję Publicznej Szkoły Zawodowej w Poznaniu z inicjatywy p. wiz. min. J. Sobińskiego oraz „Fizyce przemysłowej” mojego układu. Otóż mimo nagłówka podręcznik ten bynajmniej „fizyką przemysłową” nie jest w myśl wymienionej tezy. Nie jest i nie mógł być, musiał się bowiem liczyć z istniejącymi i zatwierdzonymi przez władze szkolne programami. Jest to jednak w granicach dotychczasowych możebności programowych próba „upraktycznienia” wykładu omawianego przedmiotu przez poparcie wywodów teoretycznymi możliwie najliczniejszymi przykładami i zastosowaniami realnymi. Innymi słowy, podręcznik oparty jest wbrew istotnym zapatrywaniom autora na pierwszej z przytoczonych powyżej alternatyw. Przerobienie go w sensie omawianych postulatów nie przedstawiałoby żadnej trudności, gdyby pozwalały na to nowe programy.

że zasada nauczania fizyki przemysłowej wciąż jeszcze oparta jest na przeroście podbudowy teoretycznej i że nawet wśród fachowców, mówię tu o pracujących w szkolnictwie zawodowym inżynierach, nie wykrystalizowała się jeszcze idea istotna omawianego przedmiotu, świadczy między innymi doskonały skądinąd i bardzo rzeczowy artykuł inż. Zygmunta Godlewskiego w 4/5 nr. z 1936/37 r. organu Sekcji Szkoln. Dokszt. Zw. N. P., omawiający pod nagłówkiem: „Zagadnienia programowe z nauki maszynoznawstwa”, bardzo szczegółowo poszczególne punkty programu. Nowe bowiem programy M. W. R. i O. P. dla szkół Dok. Zawod. łączą „Maszynoznawstwo” z „Fizyką”. Otóż w artykule tym, któremu nie można nie przyznać rozważ-

nego przemyślenia programu i jasnego zdawania sobie sprawy z istotnych celów nauczania wspomnianych przedmiotów na danym poziomie nauczania, czytamy jednak: „Program maszynoznawstwa powinien obejmować mechanikę ogólną (teoretyczną?), którą należy wyłożyć pod kątem widzenia praktycznego zastosowania". A więc jednak tylko „pod kątem". Aby już rozwiać wszelkie wątpliwości, podkreśla inż. Godlewski o kilka wierszy niżej: „Przy nauczaniu maszynoznawstwa nauczyciel powinien się posługiwać wyjaśnieniem teoretycznym". Nie można z tego względu nawet winić inż. Godlewskiego i umniejszać zasługi za bardzo dobry artykuł, skoro programy M. W. R. i O. P. stanęły na tym samym stanowisku, wbrew opinii poważnych czynników Ministerstwa i zdaniu większości opracowujących programy komisji.

O ile układ programu inż. G. jest jasny, konsekwentny i logiczny, nie można tego żadną miarą powiedzieć o programie tymczasowym. Jakżeż bowiem można omawiać wagi dźwigowe zwykłe i dziesiętne przed omówieniem działania sił na dźwigni i przed pojęciem siły w ogóle? A takich przykładów jest więcej.

Drugą zasadniczą wadą programu tymczasowego do nauki fizyki w szk. dok. zawodowych jest jego sztywność. Wprawdzie program inż. G. jest również przeładowany w stosunku nawet do zwiększonej liczby godzin nauczania fizyki. Inż. G. traktuje jednak swój program jako ramowy, zostawiający nauczycielowi swobodę opuszczania lub pobieżniejszego traktowania, zależnie od zawodu danej grupy uczniów.

Trzecią wreszcie usterką programów tymczasowych jest widoczny brak korelacji przedmiotów. I tutaj ograniczę się do jednego tylko przykładu, mianowicie do równorzędnego programu rachunków, t.j. programu kl. II. Jest tam mowa o wykresach funkcji, o uwzględnieniu funkcji trygonometrycznych i ich zastosowaniu do rozwiązywania trójkątów, choćby i prostokątnych tylko (?) i tym podobnych „koniecznych" dla ucznia rzemieślniczego wiadomości, natomiast brak miejsca na ewentualne liczbowe rozwiązywanie zagadnień mechaniki w tym sensie, jak to sam bardzo celowo zainicjował inż. Krasuski.

Nie znaczy to, żeby nie uczyniono poważnego kroku naprzód.

W porównaniu z dotychczasowym stanem rzeczy przedstawia program tymczasowy fizyki przemysłowej dla szkół dok. zawodowych postęp znakomity. Należy się pocieszać, że najbliższa może już przyszłość przyniesie zwycięstwo bronionej przeze mnie tezie, że również i powyższe uwagi staną się przysłowiowymi kroplami, które drążą skałę.

J. Morkówna — Warszawa

ELEMENTY SPOŁECZNE W METODZIE NAUCZANIA.

Trudności, z jakimi spotyka się nauczyciel i wychowawca w obcowaniu z dziećmi z powodu różnic i rozbieżności pomiędzy pozaszkolnym życiem dziecka, a szkołą z jej programem i wymaganiami, stanowiły od dawna i stanowią wciąż jeszcze temat rozważań wśród teoretyków wychowania.

W praktyce szkolnej są one również aktualne i narzucają się codziennie pedagogom.

Nie możemy przypuszczać, aby w naszych warunkach dzisiejszych trudności te udało nam się usunąć i całkowicie opanować. Natomiast zdaje się, że mimo wszystko, mimo różnorodnego elementu uczęszczającego do szkoły młodzieży i mimo szczegółowo sformułowanych wymagań programowych można by zmierzać do wyrównania w pewnym stopniu głębokiego rozdziału, jaki występuje pomiędzy zajęciami szkolnymi dziecka, a jego zainteresowaniami poza szkołą, pomiędzy pracą, która je obowiązuje, a pozaszkolnym trybem życia.

Dla wyjaśnienia tej myśli i dla wskazania metody, którą, sądzę, należałoby w tym celu stosować, może najlepiej będzie sięgnąć do przykładów wziętych z życia szkolnego i na ich podstawie oprzeć swe wnioski.

Na terenie Warszawy wśród szkół zawodowych istnieje dokształcająca szkoła zawodowa dla młodzieży kształcącej się i jednocześnie pracującej w balecie. Początek szkoły tej sięga roku 1920, gdy dzięki staraniom ówczesnego kierownictwa opery powstała ogólnokształcąca szkoła baletowa przy Teatrze Wielkim dla uczniów i uczennic baletu. Utrzymywana z fundu-

szów opery do r. 1931 przeszła później pod bezpośrednie kierownictwo Zarządu Miejskiego. Na utworzenie jej wpłynęła ta okoliczność, że przed kierownictwem opery stanęła potrzeba podniesienia poziomu zespołu baletowego. Poza różnymi względami natury praktycznej konieczność zorganizowania oddzielnej szkoły dla młodzieży z baletu wysuwała odrębność charakteru tej młodzieży stykającej się przy swych zajęciach z zupełnie innymi zjawiskami, aniżeli młodzież uczęszczająca do szkół powszechnych. Program nauczania po przejęciu szkoły przez Zarząd Miejski został uzgodniony z Kuratorium, przy czym znalazły w nim uwzględnienie niektóre zagadnienia bezpośrednio wiążące się z zawodem.

Młodzież zarówno męska jak i żeńska uczęszczająca do tej szkoły, tworzy pod względem psychicznym, uczuciowym i umysłowym grupę pokrewnych sobie jednostek, posiadających wspólne zainteresowania, zajętych wspólnymi sprawami.

W przeważnej części pochodzi ona ze środowiska ubogiego, w którym panuje niejednokrotnie nędza w dosłownym tego słowa znaczeniu. Często na utrzymaniu dziecka, pracującego w balecie za wynagrodzeniem wynoszącym około 40 zł miesięcznie, znajduje się najbliższa rodzina. Jednak nie te tylko okoliczności nadają charakter temu zespołowi. Bezrobocie, eksmisje, brak środków na życie i odzież łączą się ze sprawami baletu, występów na scenie, kulis teatralnych, efektów zewnętrznych, jak kostiumy, charakteryzacja itd.

Na ogół połączenie tych dwóch tak różnych czynników, domowego i teatralnego, wytwarza w młodzieży tej wrażliwość, rywalizację, ambicję i pobudliwość przy jednoczesnej niechęci do pracy umysłowej i obojętność do zagadnień naukowych. Nauczyciel i wychowawca ma w tym wypadku przed sobą dzieci, z których większa część wieczorami, po szeregu zabiegów kosmetycznych i przebraniu się w kostiumy ukazuje się na scenie, wśród jarzącego się światła przed tłumem oklaskującej je publiczności. Poza tym młodzież ta przed przyjściem do szkoły odbywa parogodzinne ćwiczenia i próby tańca, który stanowi jej główne zajęcie.

Jest więc rzeczą oczywistą, że usiłowanie wprowadzenia do zasobu wiedzy tych dzieci wiadomości naukowych w sposób niezwiązany z ich życiem i pracą spotkać się musi z wielką

trudnością. Dla osiągnięcia tego celu zjawia się konieczność uwzględnienia przez szkołę życia dzieci i podporządkowania się wymaganiom, jakie umysłowość i charakter ich stawia. Gdybyśmy więcej np. zaczęli z nimi czytanie „Pana Tadeusza" w sposób systematyczny, w kolejności ksiąg, to z pewnością na ogół nie zdołalibyśmy obudzić w nich zainteresowania się tym utworem, lecz, przeciwnie, w krótkim czasie zaobserwowalibyśmy zniechęcenie i znużenie. Jeśli jednak przystąpimy do czytania „Pana Tadeusza" przypuśćmy od opisu poloneza, to przy zręcznym prowadzeniu lekcji, przechodząc od jednych szczegółów do innych, zdołamy osiągnąć pożądane rezulaty i obudzić w dziecku chęć bliższego zaznajomienia się z utworem. Na kartach „Pana Tadeusza" możemy znaleźć i inne epizody, które zdołają wywołać oddźwięk żywy, wiążące się z pewnymi specjalnymi szczegółami życia codziennego dzieci, wpływającymi na zakres i rozwój ich zainteresowań. Uwagę dzieci teatru niewątpliwie uderzy typ Telimeny i nauczyciel tutaj również może znaleźć punkt wyjścia do zaznajomienia ich z całym dziełem w sposób żywy i zajmujący.

Chodzi więc o to, aby w nauczaniu punkt ciężkości przenieść na metodę nauczania, co na ogół jest rzeczą możliwą. Kierunek pracy nauczycielskiej i jej system wobec sztywności programów winien być niezmiernie uelastyczniony. Pomiędzy zainteresowaniami dziecka, budzonymi przez życie, wymaganiami, jakie szkoła uczniowi swemu stawia, powinny być w sposób umiejętny rzucane ciągłe połączenia, zazębienia powinny się stawać coraz mocniejsza i trwalsze.

Oczywiście jest rzeczą jasną, że pod tym względem szczególnie szkoła zawodowa dokształcająca ogromnie ułatwia zadanie, albowiem z natury rzeczy reguluje ona ton i charakter uczniowskiego zespołu. Młodzież, przychodząca do niej z jednakowych, a nieraz wspólnych warsztatów pracy, przedstawia element, w którym nie potrzeba rozpraszać uwagi i wysiłków na uwzględnianie indywidualnych zainteresowań. Tworzy ona pewien zwarty psychicznie zespół, przynosi z sobą do szkoły z warsztatów wspólne przeżycia i doświadczenia. W szkołach ogólnokształcących ze względu na różnorodny element dzieci, przybywających z różnych środowisk, o różnym poziomie kulturalnym, o różnym zasięgu zaciekawień stosowanie tej meto-

cy naturalnie staje się znacznie trudniejsze. Jednakże w dzisiejszym życiu społecznym zakres zainteresowań młodzieży szkolnej nie jest zamknięty w kole spraw wiążących się tylko bezpośrednio z jej życiem osobistym, domowym i szkolnym. Ulega ona prądom ogólnym, nie stanowi elementu oderwanego od życia publicznego. Zjawiska, które zapanowują nad wyobraźnią i umysłowością zbiorową i w niej dominują, nie są jej obce. Należy się z nimi liczyć, trzeba je ciągle mieć na uwadze i wyzyskiwać dla rozwoju dzieci. Gdy więc przychodzą one do szkoły ożywione ogólnym podnieceniem z powodu np. takich czy innych tryumfów lotniczych, to lekcję należy zastosować do wypadku, jakim jest zajęty ich umysł, zharmonizować z tym zainteresowaniem, jakiemu one ulegają. Zbłądziłby nauczyciel literatury, gdyby w takiej chwili omawiał z dziećmi np. „Malwinę”.

Trafiłby na opór psychiczny i nie znalazłby właściwego oddźwięku. Natomiast z pewnością łatwo mu przyjdzie zainteresować dzieci i zapoznać je z legendą o Dedalu i Ikarze lub z postacią Leonarda da Vinci.

W uogólnieniu powyższych uwag można powiedzieć, że charakter pracy w szkole przede wszystkim określać powinna metoda ujmowania programu obowiązującego w szkole w łączności z zagadnieniami, wobec których staje życie wychowywanej młodzieży. Ta zasada stanowić winna podstawę nauczania w szkolnictwie każdego rodzaju i w każdym zakresie. Konsekwentne jej przeprowadzenie przyniosłoby wychowawcy możność owocnej pracy. Z domu rodzinnego, z warsztatu pracy zawodowej, ze spaceru, z miejsca rozrywek otrzymywałby on materiał wychowawczy, który pomagałby skutecznie rozwijać zdolności dziecka, rozszerzać jego wiadomości i czynić je coraz bardziej wyrobioną i wykształconą jednostką.

Nie wynika z tego, abyśmy przy takim postawieniu sprawy mogli nie doceniać znaczenia programu. Stanowi on jednak drugą stronę zagadnienia, która musi być rozważana w sposób odrębny.

Cz. Białynicki — Łuck

UWAGI DO METODYKI LITERNICTWA W GIMNAZJUM KUPIECKIM.

Nauka liternictwa, jako część nauki reklamy w kl. I Gimnazjów Kupieckich, ma określone zadanie i zmierza do nauczania ucznia wykonywania czytelnych, przejrzystych i z dala widocznych napisów.

Postępując z duchem zaleceń programu w Gimnazjach Kupieckich nie mamy miejsca na kaligrafię, ani też na potoczystość pisania, tym więcej, iż uwagi do programu techniki reklamy na str. 74, zalecają poświęcić na zaznajomienie ucznia z krojem pisma blokowego i kursywy zaledwie kilka lekcji. że tych ćwiczeń nie może być dużo, wynika wreszcie z konieczności przerobienia założeń materiału programem objętego.

Wymiana spostrzeżeń poczynionych przez nauczycieli techniki reklamy prowadziła do wniosku, iż zwiększanie liczby godzin przeznaczonych na naukę tego przedmiotu, do 2. godz. tygodniowo jest bezwzględnie konieczne, by przerobić program kl. I w sposób dostateczny.

Wniosek ten wynikał z następujących założeń:

1) program nie został wykonany całkowicie (w granicach 1 lekcji tyg.);

2) nie opanowano techniki pisania stalówką (w większości znanych mi wypadków ograniczano się tylko do redisu i ato) i nie opanowano budowy liter w ciągu początkowych lekcji — co utrudniało dalszą pracę tak domową, jak i w klasie.

3) gros ćwiczeń przerzucano na samodzielną pracę ucznia w domu, osiągając ogromną rozmaitość wyników, nie dającą zadowolenia ani uczniowi, ani też wykładowcy.

W r. b. na naukę techniki reklamy poświęcono w kl. I Gimnazjum 2 godz. tygodniowo, co pozwala przeznaczyć na opanowanie pisma 20 kolejnych lekcji. Materiał w granicach tych 20 godzin da się rozłożyć w sposób następujący:

Pismo ołówkiem:

Ornamenty z linij prostych	1 lekcja
z łuków i koła	1 „
I gr. liter z linij pionowych i poziomych	1 „
II gr. liter z linij pionowych i poziomych i ukośnych	1 „
III gr. i IV gr. liter z wszystkich czterech elementów	1 „

Pismo redisem:

Alfabet liter dużych	1 lekcja
Cyfry	1 „
Alfabet liter małych	2 „

Po przerobieniu tego materiału, uczniowie dość swobodnie już posługują się stalówką redis i ołówkiem w pisaniu liter, oczywista rzecz pod warunkiem, iż systematycznie ćwiczą w domu. Nie jest wskazanym zadawać do domu zbyt dużo pracy. Wydaje mi się, że maksymalną ilością obowiązkowych ćwiczeń powinno być 2 — 3 strony.

Ćwiczenia te nie mogą młodzieży nużyć swą jednostajnością, gdyż młodzież w zasadzie skłonna jest do bagatelizowania kaligrafii, wreszcie, jest w tym wieku zbyt żywa, by ją mogło pociągać ćwiczenie obejmujące pisanie w nieskończoność tej samej, lub grupy po sobie idących liter.

Wydaje mi się być bardzo ważnym czynnikiem i metodycznym i wychowawczym pobudzanie ucznia do pracy twórczej, krzesanie w nim ambicji artystycznych, tym więcej, iż dzieje się to bez szkody dla zadań szkoły, a z wielką pomocą dla nauki. W ćwiczeniach domowych pierwszego m-ca nauki liternictwa wskazane jest pozwolić na próbę tworzenia przez ucznia ornamentu.

Z kolei czas przejść do wykonywania napisów. Wstępem do tego będzie wykład poglądowy, ilustrowany przez nauczyciela na tablicy, a poświęcony zagadnieniu stosunku dwóch lub kilku graficznie wykonanych napisów w sposób poprawny i wadliwy). Podejście do tych zagadnień z punktu widzenia estetyki, tj. przesunięcia zainteresowań z ornamentu na liternictwo, jako ornament bardziej złożony, utrzymuje zainteresowanie ucz-

nia (zaczynało ono gasnąć wobec ograniczonych możliwości twórczych ucznia) i jego ochotę do dalszych ćwiczeń.

Lekcja 11 i 12 poświęcona być winna próbom wykonywania w układzie symetrycznym, krawędziowym i blokowym. Wyniki tu osiągnięte z pewnością nie będą zadawalające i ćwiczenia te w miarę czasu powtórzone będą nieco później w klasie, lub jako prace domowe.

Lekcję 13. poświęcamy pisaniu patykiem lub stalówką ato. Można tu dać uczniom sposobność dokonania własnych doświadczeń, wywieszając w tym celu w klasie alfabet, wykonany stalówką ato lub patykiem.

Lekcję 14. i 15. poświęcamy na nauczenie uczniów kursywy pochyłej. Do tego celu można się posługiwać pędzelkiem.

Lekcję 16. przeznaczamy na ćwiczenie klasowo - klasyfikacyjne, obejmujące sporządzenie napisu stalówką redis i pendzlem w jednym z trzech układów.

Lekcję 17. poświęcamy na próbę wykonywania kartek z ceną. Myślą przewodnią ćwiczenia ma być umieszczenie ceny na niedużej kartce papieru w ten sposób, by cyfry tworzyły harmonijną całość z płaszczyzną kartki. Cwiczenie to na pozór proste — nie należy do łatwych. Uczeń będzie tu bezradnym, o ile w swych poprzednich ćwiczeniach klasowych i domowych nie przestrzegał zachowania marginesu i nie zwracał uwagi na układ estetyczny całości napisu lub strony. Lekcję tę można przeprowadzić posługując się heurezą. Dyskusja winna opierać się na spostrzeżeniach uczniów co do kartek z cenami w oknach wystawowych na mieście ew. i w oknie szkolnym.

Metodyka wymaga, by dyskusję zamknąć wnioskiem o sposobie wykonania kartek (szyldzików).

Lekcja 18. i nawet 19. może obejmować wykonywanie szyldzików, a prace domowe ucznia powinny polegać na próbach jego własnych kompozycji (wskazane jest ze względów dydaktycznych przestrzec ucznia przed przedwczesnym wykonywaniem obwódek i narożników oraz zbyt śmiałych upiększeń).

Lekcję 20. poświęcamy na wykonanie napisu negatywnego, zamykając w ten sposób pierwszą zasadniczą grupę ćwiczeń z liternictwa.

Z ŻYCIA STOWARZYSZENIA

Komunikaty Zarządu Głównego.

23) Kwitujemy z odbioru następujących składek od Kół i Placówek: 1) Biała — 45.75, 2) Częstochowa — 221.90, 3) Jarosław — 120.—, 4) Kraków — 80.—, 5) Łódź — 337.50, 6) Poznań 200.—, 7) Przemyśl — 58.20, 8) Skałka k. Olkusza — 38.50, 9) Tarnów — 30.—, 10) Warszawa — 300.—, 11) Wilno — 134.—, 12) Zakopane — 11.12 — razem zł 1576.97.

24)Z. Główny wysłał w myśl uchwały z dnia 8.IX b. r. swych przedstawicieli do 2 kół celem rewizji ich działalności i gospodarki budżetowej. Praca przedstawicieli Zarządu Gł. wydała w obu wypadkach wyniki pozytywne.

25) Z. Główny podaje do wiadomości ogółu P. T. Kolegów, że oprócz sekretariatu czynnego codziennie w godz. 14 — 19 ustalono jeszcze dyżury członków Zarządu na najbliższy okres w nast. sposób: prezes, inż. W. Czerwiński przyjmować będzie w czwartki 18 — 20; sekretarz, inż. B. Zalewski — codziennie o godz. 16.30; sekcja Techn. i porady prawne — inż. B. Zielowski w środy 18 — 19; sekcja Instruktorów — W. Mickiewicz — soboty 18 — 19; sekcja Szkół Dokszt. — inż. Z. Godlewski — czwartki 17 — 19; sekcja szk. żeńskich — prof. J. Osuchówna — czwartki 18 — 19; zast. skarbnika — dyr. M. Dzięciołowska — piątki 18 — 19; prezes Koła Warsz. — prof. M. Kozierowski — piątki 17 — 19.

W sprawach pilnych można załatwiać sprawy telefonicznie: prezes — 11.08-33; sekretarz — 11.52-02; skarbnik — 12.52-56; redaktor — 5.25-73 (codziennie 15.30 — 16.30). Sekr. gen. 8.34-87, ogólny — 9.86-88.

PORADY PRAWNE.

Policzalność lat pracy zawodowej do emerytury.

Odp. Nr. 8. Kol. Rzeszutek z Łodzi zapytuje w sprawie policzalności lat pracy zawodowej nienauczycielskiej do wysługi emerytalnej przez Państw. Fundusz Emerytalny i Wydział Emerytalny w Min. Skarbu, a także czy Państwowy Fundusz Emerytalny załatwia te sprawy sam z urzędu na podstawie danych dostarczonych przez władze szkolne, czy też w następstwie podań indywidualnych, złożonych przez zainteresowane osoby.

Państwowemu Zakładowi Emerytalnemu podlegają tylko ci nauczyciele, którzy zostali etatowymi po dniu 1 lutego 1934 roku, ci zaś nauczyciele, którzy zostali mianowani etatowymi przed dniem 1 lutego 1934 roku, otrzymają uposażenie emerytalne ze Skarbu Państwa. Podania indywidualne z odpowiednimi dowodami powinni byli złożyć w ciągu pół roku, licząc od dnia ogłoszenia ustawy emerytalnej. (Art. 81, ustęp 5), tylko ci nauczyciele, którzy nauczali w polskich szkołach prywatnych w b. zaborze rosyjskim w wymiarze co najmniej 14 godzin tygodniowo. W myśl art. 98 Ustawy Emerytalnej (p. C) pod warunkiem uiszczenia opłaty emerytalnej lub otrzymania składek ubezpieczeniowych (Art. 7 Ustawy) z urzędu

właściwa władza naczelna w porozumieniu z Ministrem Skarbu **może** zaliczyć do wysługi emerytalnej nauczycielom przedmiotów zawodowych okres pracy zawodowej nienauczycielskiej, zaliczony do służby nauczycielskiej w myśl art. 15 Ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. (Dz. U. R. P. z 1928 r. Nr. 47, poz. 462). **Zwykle nie zalicza.** Jednak nauczycielowi przysługuje w myśl art. 33 Ustawy prawo wniesienia w ciągu 30 dni zażalenia do właściwej władzy naczelnej. W szczególności Szan. Koledze nie będą zaliczone Jego lata pracy zawodowej w Chicago i Nowym Jorku, zostaną zaś zaliczone lata przebyte w Armii Polskiej we Francji oraz w Ministerstwie Spraw Wojskowych; co zaś się tyczy pracy w Konsulacie Rzeczypospolitej Polskiej w Bufalo, to te lata zostaną zaliczone do wysługi emerytalnej tylko wtedy, o ile Szan. Kolega był tam na stanowisku etatowym.

Wynagrodzenie za godziny nadliczbowe.

Odp. Nr. 9. Zarząd Okręgowy Woj. Śląskiego Stow. Naucz. Szk. Zawodowych zapytuje się, czy wobec ogłoszenia w Nr. 10 Dz. Urz. M. W. R. i O. P. rozporządzenia o obliczaniu wynagrodzenia za godziny nadliczbowe słuszna jest interpretacja miejscowych władz szkolnych, że w razie zachorowania nauczyciela lub urlopu itp., gdy opuści chociażby jeden dzień nauki, należy mu potrącić z wynagrodzenia za godziny nadliczbowe $^1/_{30}$ część tegoż wynagrodzenia za każdą godzinę opuszczoną, uważając wszystkie lekcje opuszczone jako nadliczbowe i jeżeli taka interpretacja jest słuszną, to jak mają być użyte sumy potrącone, czy te sumy otrzymają nauczyciele, którzy zastępowali nieobecnych choćby jeden dzień, czy też te sumy zostają przelewane do Skarbu Państwa, jako dochód ze szkoły.

Rozporządzenie p. Ministra W. R. i O. P. z dnia 10.VIII.37 r. (Dz. U. M. W. R. i O. P. Nr. 10, poz. 317) nie daje uprawnienia władzom szkolnym do wytrącania z wynagrodzenia za lekcje opuszczone. — § 2 punkt c tegoż rozporządzenia poleca wypłacać nauczycielom dodatek służbowy za godziny nadliczbowe nawet wtedy, jeżeli zajęcia te trwały nawet okres krótszy, niż 5 miesięcy, oraz liczyć nawet niepełne miesiące i w wypadku, gdy nauczyciel rozpoczął te godziny nadliczbowe lub zakończył w środku miesiąca, wypłacić mu za każdy dzień niepełnego miesiąca $^1/_{30}$ część stawki miesięcznej. Żadnej władzy nie wolno robić potrąceń z pensji z powodu choroby lub urlopu, o ile nie było zastrzeżone, że zostaje udzielony dłuższy urlop bezpłatny. Władza jednak może zażądać odpowiednich dowodów, stwierdzających istnienie choroby lub innych przeszkód uniemożliwiających przybycie na lekcje (Art. 35 Ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli). Świadectwo lekarza urzędowego o chorobie nauczyciela winno być decydujące dla władzy szkolnej. Za czas samowolnej, nieusprawiedliwionej nieobecności w służbie władza szkolna może nie wypłacić części wynagrodzenia, lecz winna jednocześnie wytoczyć dochodzenie dyscyplinarne. W wypadku, gdy nauczyciel zostanie przez Komisję Dyscyplinarną uwolniony od zarzutu samowolnej, nieusprawiedliwionej nieobecności, potrąconą część uposażenia należy mu zwrócić.

BILANS ZAMKNIĘCIA

Stowarzyszenia Naucz. Szkół Zawodowych

sporządzony na dzień 31.7.37.

STAN CZYNNY:

1. Gotówka:		
Kasa	39.13	
K.K.O. . . .	3.694.64	
P.K.O. . . .	1.287.26	5.021.03
2. Wydawnictwa:		
„Głos Szk. Zawod.“ . . .	10.—	
Druki do kwal.	44.20	54.20
3. Dłużnicy:		
Kasa Pożyczk. Oszczędn. . .	760.—	
Chmielewski — zal.	80.—	840.—
4. Ruchomości:		
wartość nabywcza . .		4.190.55
5. Subwencje wypłacone:		
K. w Łunińcu	1.357.—	
Szk. Dokszt. w Ostrołęce . .	16.95	1.373.95
		11.479.73

STAN BIERNY:

1. Wierzyciele:		
Ubezp. Społ. .	8.83	
suma do wyjaś.	0.90	9.73
2 Umorzenie:		
z poprzedn. lat	2.331.11	
+ 10% za b.r. .	419.06	2.750.17
3. Subwencje otrz.:		
dla K. Łuniniec	1 357.—	
Szk. Dokształc. Ostrołęka. . .	500.—	1.857.—
4. Majątek		
z poprzedn. lat	6.479.43	
+ nadwyżka b.r.	383.40	6.862.83
		11.479.73

RACHUNEK DZIAŁALNOŚCI

Stowarzyszenia Naucz. Szkół Zawodowych

za czas od 1.8.36 do 31.7.37 r.

WYDATKI:

1 Koszty ogólne	7.068.19
2. Wydawnictwa	3.918 36
3. Umorzenie ruchom. . .	419.06
4. Sekcje Główne	95.—
5. Subwencje wypł. z własn. funduszów	140.—
6. Nadwyżka	383,40
	12.024.01

DOCHODY:

1. Wydawnictwa	752.09
2. Skreślone zobowiązanie wobec Sekc. Głów. Dyr.	84.40
3. Odsetki	150.73
4. Koszty ogólne	2.135.11
5. Składki członkowskie .	8.401.68
6. Sekcje Główne	500.—
	12.024.01

Wykonanie budżetu Zarządu Głównego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych za czas od 1.8.36 do 31.7.37 r. i preliminarz na rok 1937/38

WYDATKI	Prelimin. na r. 36/37	Wydatk. w r. 36/37	Prelimin. na r. 37/38
1. Wydawnictwa:			
„Głos Szk. Zawodowej" . . .	4.800.—	3.231.69	4.000.—
„Szkoła Zawodowa"	250.—	224.20	200.—
„Młody Kupiec"	100.—	200.—	200.—
Inne	300.—	262.47	300.—
	5.450.—	3.918.36	4.700.—
2. Straty na dłużnikach	50.—	—	100.—
3. Umorzenie	420.—	419.06	420.—
4. Sekcje Główne	50.—	95.—	100.—
5. Urządzenie lokalu	50.—	—	100.—
6. Subwencje wypł. z własn. fund.	—	140.—	200.—
7. Koszty ogólne:			
Przejazdy i wyd. reprezent. . .	200.—	196.10	510.—
Koszty Zjazdów	200.—	256.76	250.—
Porady prawne	200.—	10.—	100.—
Pensje personelu i świadcz. . .	1.550.—	1.077.26	1.500.—
Woźny i świadczenia	1.000.—	1.088.93	1.100.—
Komorne	3.000.—	2.957.20	3.000.—
Światło	250.—	209.70	250.—
Opał	200.—	182.20	200.—
Remont i utrzym. lokalu . . .	150.—	192.38	200.—
Telefon	500.—	338.64	400.—
Druki i przybory biurowe . .	250.—	171.03	250.—
Porto	400.—	211.66	300.—
Drobne i nieprzewidziane . . .	150.—	176.33	150.—
Wydatki Gospodarcze	—	—	200.—
	8.050.—	7.068.19	8.410.—
8. Nadwyżka	70.—	383.40	30.—
	14.140.—	12.024.01	14.060.—

DOCHODY	Prelimin. na r. 36/37	Wydatk. w r. 36/37	Prelimin. na r. 37/38
1. Składki członkowskie	11.000.—	8.401.68	10.500.—
2. Wydawnictwa:			
„Głos Szk. Zawodowej" . . .	300.—	326.95	300.—
Inne	300.—	425.14	100.—
3. Skreślone zob.wobec S. Gł. Dyr..	—	84.40	—
4. Koszty ogólne (zwrot za tel.) .	200.—	145.11	200.—
5. Komorne (zwrot)	2.040.—	2.990.—	2.000.—
6. Sekcje Główne	200.—	500.—	200.—
7. Odsetki	100.—	150.73	160.—
8. Wpływy gospodarcze	—	—	600.—
	14.140.—	12.024.01	14.060.—

Preliminarz „Głosu Szkoły Zawodowej"

WYDATKI

	Prelim. 1936/37	Wydano	Prelim. na 1937/38
1) Druk . . . . ,	2 800 —	2.168.62	2.400.—
2) Honoraria			
a) redaktor . .	600.—	420.—	400.—
b) autorzy . . .	1.000.—	449.—	950.—
3) Porto i opakowanie	400.—	194.07	250.—
	4.800.—	3.231.69	4.000.—

DOCHODY

	Prelim. 1936/37	Uzyskano	Prelim. na 1937/37
Ogłoszenia i prenumeraty	300.—	326.95	300.—

O G Ł O S Z E N I E.

KONKURS NA PODRĘCZNIKI DLA GIMNAZJUM KUPIECKIEGO.

Zarząd Zgromadzenie Kupców m. st. Warszawy ogłasza konkurs na podręczniki dla gimnazjów kupieckich z następujących trzech dziedzin:

1) podręcznik geografii gospodarczej dla klasy II.
2) podręcznik historii dla klasy I.
3) podręcznik dla techniki i organizacji handlu dla klasy III.

Za najlepsze trzy podręczniki będą udzielone 3 nagrody, wyznaczone przez Zgromadzenie Kupców m. st. Warszawy po zł. 500.— za podręcznik z każdej dziedziny.

Nagrodzone mogą być tylko podręczniki, zatwierdzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku szkolnego.

Termin zgłoszeń — do 1 maja 1938 r.

Uprasza się o zgłaszanie udziału w konkursie w biurze Zarządu Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy, przy ul. Królewskiej Nr. 14.

SPROSTOWANIE.

W ogłoszeniu o „Podręczniku do nauki pisania na maszynach" **Jadwigi Żywinówny** (Głos. Nr 7, str. 151), prostujemy adres Składu Głównego, który winien brzmieć: **Wilno, Wileńska 38, księgarnia K. Rudzkiego.**

NOWE KSIĄŻKI.

Dr. H. G. Bodenbender: Zellwolle, Chemisch — technischer Verlag Dr. H. G. Bodenbender, Berlin - Steglitz, 1937.

Pod powyższym tytułem ukazała się na rynku księgarskim ciekawa książka traktująca wyłącznie o nowych włóknach sztucznych, znanych pod różnymi nazwami jak: Vistra, Flox, Cuprama, Fibro, Sniafiocco i t. p. Każdy nauczyciel towaroznawstwa znajdzie w tej książce niesłychaną ilość instruktywnego materiału dla siebie i dla nauki. Wszystkie procesy wytwórcze różnych włókien przedstawione są bardzo dokładnie, z podaniem metod chemicznych i przy użyciu dość licznego i doskonałego materiału ilustracyjnego. Podane są sposoby tkania, farbowania, wykańczania oraz wskazówki dotyczące prania, prasowania, chemicznego czyszczenia i wywabiania plam z tkanin sztucznych.

Autor podaje obszerną literaturę przedmiotu, przegląd patentów, cen, statystykę produkcji i istniejące fabryki całego świata z dość obszernym uwzględnieniem Polski.

Na końcu, na 30 stronach, podaje mały słownik dla fachowców branży tekstylnej pod nazwą „Co to jest?" gdzie daje krótkie ale treściwe wyjaśnienie na różne zapytania.

Nowością w tego rodzaju wydawnictwach jest dział: Sztuczne włókna w sprzedaży, gdzie podaje sposoby reklamy dla tych włókien, sposoby przedaży oraz argumenty sprzedażowe ujęte w przekonywującą formę.

Doskonałe metody badań tak organoleptycznych jak i ściśle naukowych uzupełniają to pożyteczne dzieło, które winno się znaleźć w każdej szkole uczącej o tkaninach, a więc w szkołach tkackich, gimnazjach kupieckich, krawieckich, bieliźniarskich i t. p.

G. B.

Zygmunt Chmielewski — Podręcznik Spółdzielczości. Wyd. II uzupełnione nowymi danymi. Warszawa, 1937. Nkł. Spółdzielczego Instytutu Naukowego. Str. 175. Cena zł. 2,50.

Podręcznik powyższy obejmuje wszystkie najważniejsze zagadnienia spółdzielczości, a więc historię, ideologię, organizację i stan ruchu spółdzielczego.

„Podręcznik Spółdzielczości" obejmuje następujące działy:

Cz. I — Idea Spółdzielczości — omawia historię, podstawy i istotę spółdzielczości oraz podaje życiorysy i działalność pionierów spółdzielczości.

Cz. II — Spółdzielnie lokalne — zapoznaje czytelnika z praktyką spółdzielczości, omawia organizacje i prowadzenie różnych rodzajów spółdzielni.

Cz. III. — Instytucje spółdzielcze — omawia działalność związków spółdzielczych, central gospodarczych oraz innych organizacji nadrzędnych: naukowych, ideowych, wychowawczych, propagandowych i t. p.

Cz. IV — O s i ą g n i ę c i a r u c h u — podaje najważniejsze dane statystyczne o stanie ruchu spółdzielczego w Polsce i na świecie.

Wydanie drugie poprawiono i uzupełniono nowymi danymi. Pomimo to cena książki w dalszym ciągu wynosi tylko 2 zł. 50 gr.

Stanisław Thugutt — Spółdzielczość — Zarys ideologii. Wyd. II uzupełnione i poprawione. Warszawa, 1937. Wyd. Spółdzielczego Instytutu Naukowego. Str. 201. Cena zł. 3.—

Tym wszystkim, którzy interesują się wzrastającym ciągle ruchem spółdzielczym, chcą poznać jego ideologię, a nie mają możności podjęcia długich studiów, polecić należy książkę St. Thugutta, której drugie wydanie opuściło świeżo prasę drukarską.

Przy całej łatwości i przystępności, z jaką jest napisana ta książka, jest ona wynikiem samodzielnego i głębokiego przepracowania i przemyślenia tematu. Pełno w niej sformułowań nowych, nieraz śmiałych, lecz zawsze przekonywujących.

Celem tej książki — jak pisze autor w przedmowie — jest „próba wspólnego wraz z czytelnikiem przemyślenia zasadniczych zagadnień, składających się na ideologię spółdzielczą.

Książka przeznaczona została dla działaczy młodzieżowych, młodzieży szkolnej. kształcącej się w szkołach rolniczych, administracyjnych i handlowo - spółdzielczych, oraz dla działaczy społecznych i spółdzielczych

Zwarty i jasny wykład, sugestywny język oraz głęboka troska autora o obiektywizm poglądów pozwalają przypuszczać, iż przyjęta zostanie życzliwie. Cena ogz. wyd. II została zniżona i wynosi zł 3.—

Całość pracy dzieli się na dwa działy:

Cz. I — J a k s p ó ł d z i e l c z o ś ć p o w s t a ł a — zawiera rozdziały: Prastare źródła, Tło gospodarcze, Początki ideologii, Rochdale, Raifeissen i Schultze Delitzsch.

Cz II. — G ł ó w n e z a g a d n i e n i a i d e o l o g i i s p ó ł d z i e l c z e j — rozdziały: Istota i określenie spółdzielni, Cele i skutki społeczne spółdzielczości, Wytwórca i spożywca, Spółdzielczość a Państwo, Przyszłość spółdzielczości.

Wydawca: **Zarząd Główny Stow. Nauczycieli Szk. Zawodowych.**

Redaguje: **Komitet Redakcyjny.** Redaktor nacz. i odpow. **K. Wróblewski.**

ADRES REDAKCJI I ZARZĄDU GŁÓWNEGO:

Warszawa, Żurawia 9 m. 5, tel. 9.86-88.

Zakłady Graficzne DRUKPRASA, Nowy-Świat 54. Tel. 615-56 i 242-40.